

対話的で探究的な学びにおける教師の役割

－ 「まなびほぐし」の過程に着目して －

学習開発分野(18220915) 月 野 聡

本研究は、「わかった」ことを解きほぐす過程を意図的につくり出すことで、対話的かつ探究的な学びが起こる可能性を探るものである。「まなびほぐし」の過程を実践的に取り入れた事例の分析を通して、可変性のある言葉の意味を探り合うことが探究的な学びへとつながることがわかった。また、子どもの見立てに乗りながら、可変性のある言葉の解釈を言葉にさせていくことが教師の役割であることを示唆した。

[キーワード] まなびほぐし, 位置づく, 見立てる, 可変性, 「やばい」

1 はじめに

(1) 本研究の主題

「わかった」が学びの終わりであるという認識から、学びの始まりとして捉え直すことができれば子どもたちのやりとりが探究的になると考えられる。三宅ほか(2016)によると、「わかった」で思考が止まるのではなく、わかったことで「じゃあ次はどうなんだ」と次の問いが生まれることが学びの力であるが、「わかった」には、常に思考停止の安心感、満足感があり、学びを保証するには自分のつくった「わかった」状態を壊していく必要があるという。しかし、実際の授業で私は、「わかった」を壊すことの難しさに何度も直面していた。自分なりの答えを出せる子は、わかったことで考えることをやめてしまい、他の子と考えを交流しても、初めの自分の考えから変容や深まりが見られないという事態がよく起こっていた。その事態に対し、教師がどのような働きかけができるかを課題としていた。

そこで、プレゼンテーションⅠでは、佐伯(2004)で述べられていた、「わかった」子に対して、具体的な視点を持てるような問いを与えることを実践し、検討した。実践を通し、具体的な問いが有効に働く場面はあったが、教師と子との一問一答が繰り返されるだけで、子どもが探究へと進めない場面にも出会い、思考を促したい対象児本人に問いを与えるだけでは不十分さがあった。

「わかった」から「わからない」へとつながる途中過程に大きな壁があることがわかってきた。三宅ほか(2018)では、「わかった」状態から次の「わからない」状態を引き出すときに、他者との対話

の中で「質問」や「批判」が数多く起こっていると指摘している。しかし、前述したプレゼンⅠのように一問一答で終わってしまったり、繰り返し質問したことに対して「どうしてそんなことを聞くのか」と怪訝な態度を取られたりしたことがあった。「わかった」状態から「わからない」状態への変化は、簡単なことではないようだ。

「わかった」から「わからない」の途中過程として、「わかった」ことを一度ほぐす段階が必要なのではないかと考えた。荻宿ほか(2012)は、「まなびほぐし」という考えを提唱している。「まなびほぐし」とは、わかっていることをもう一度解きほぐし、新たな意味をつくることである。

本研究の主題は、「わかった」から「わからない」へ移行する過程を「ほぐす」と見立てて分析し、明らかにしていくことである。そして「ほぐす」とはどのようにして起こるのか実践的に整理していくことである。

(2) 先行研究の検討

①探究の始まりとしての「位置づく」

荻宿ほか(2012)は、「まなびほぐし」が実現される過程の中で「位置づく」と「見立てる」という段階を挙げている。「位置づく」とは、課題や対象が、学び手にとってやれそうか、やりたくなるかの距離感を持って課題を位置づける過程である。

「見立てる」とは、課題や対象に意味付けをし、グループの人に見立てを提供する過程である。日頃の授業を振り返ってみると、子どもたちは課題や対象を「教師から与えられたもの」「問いに対しては答えるもの」と漠然と捉えており、自分のやってみたい、またはやりたくないものとして「位

置づかせる」ことはしていないのではないかと考えられる。この「位置づく」過程を意識してつくっていくことが「もう一度考えてみよう」と新たな問いへのスタートになると考えられる。また、「見立てる」過程で、子どもが「おもしろい」と感じることを互いに提供し、自らの考えに変化が起きることで、一つの「わかった」で学びが終わってしまう状況を打破することにつながると考えられる。

荏宿ほか(2012)は、「まなびほぐし」の3つの過程における分析単位をファシリテータ(F)、参加者(L)、活動の対象(O)とし、互いの関係性をF2L0モデルとして図示している。

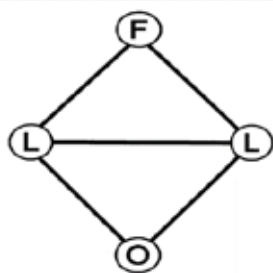


図1 F2L0モデルの基本形

このF, L, Oの動きが関係性の変化を表している。参加者同士が接近したり、参加者と活動の対象が接近したりすることで「位置づき方」が増幅されていき、やってみたいことかどうかという対象との距離感ができあがると述べられている。ここで言われている距離感とは、実際の距離を示しているのではなく、対象や人との関係性の接近や離反、興味関心の度合いを意味している。「位置づく」段階でファシリテータは子どもと積極的に関わることをしていない。参加者とファシリテータが接近すれば、その関係性は親密になるが、活動の対象との関係が希薄になり、対象に対する関心が持たれなくなっている状況と言える。また、ファシリテータが参加者以上に対象と接近すれば、参加者と対象とのかかわり方の管理をファシリテータが行うことになり、ファシリテータの指示に従って決められたことを決められたように取り組む仕組みになってしまう。その場合、対象と参加者との結びつきが薄れていく。また、位置づき方は最初に固定化されるのではなく、他者との交流や活動を通しながら、より増幅されていくと述べている。

②学びを継続させる「見立てる」

荏宿ほか(2012)は、「見立てる」とは、新しい課

題・対象と従来の型の不一致の発見、多様な可能性の探索を通した従来の「型」の組み替えを行い、協働的な活動を通して参加者が活動の対象に対して意味づけをする場面であると述べている。「見立てる」場面で、まず参加者は実際にあるものを別のものとして見立て直すことが求められる。「見立てた」ことをグループ間で投げ合うことで、受け止め方に変化が生まれ、共感や賛同をして考えを広めたり、よりおもしろい付加価値をつけたりするようになる。この過程も「位置づく」過程と同様に、他者やその活動によって触発されながら展開されていく。そのとき、ファシリテータは、参加者の見立てに乗って、どのように乗っていくのがよいか手本を示す場合もあると指摘している。教師が必要に応じて子どものやり取りに近づき、一緒に考えに乗ってみるということが、子ども同士のさらなる「見立て」を生み、学びの継続を引き起こす可能性がある。

「位置づく」過程と「見立てる」過程はきれいに分かれているわけではなく、多くの場合、相互に重なり合い、徐々に次の場面に移っていくと述べられている。グループの中で「見立てる」ことが始まっている人がいる一方で、「位置づく」段階にいる人もいる。それぞれが関わり、行きつ戻りつを繰り返しながら人や活動が変化していく。

荏宿ほか(2012)は、ワークショップにおけるファシリテータの機能はあくまで学習者同士の対象との関与を促すものであり、ファシリテータ自身は活動に対し可能な限り接近せず、一時的に接近したとしてもすぐに離脱することを目指すとして述べている。授業においてファシリテータの役割を教師が担う場合、子どもに対して具体的にどのような働きかけをしていくのか検討していく。

(3)研究の方法

以上のことから、本研究の主題に迫るために、三つの課題を設定した。第一に、「まなびほぐし」の過程を意識して、教師と子どもたちのやりとりが増幅されるようなしなやかな実践を行うことである。第二に実践を通してまなびほぐしの過程で起こっていることを子どもの様子から分析することである。第三に、まなびほぐしにおける教師の役割について検討することである。対象とする事例は、筆者の勤務校での実践、及び教職実践実習Ⅲでの授業である。子どもの名前は全て仮名である

2 「位置づく」ことの難しさ

(1) 問いだけでは「わかった」をほぐせない

A 小学校 5 年生のあるクラス 15 名。社会科の「自動車をつくる工業」の単元で、組み立て工場と部品工場の関連性について学習した。組み立て工場、大きい部品工場、小さい部品工場を白地図上に印をつけて配置し、そのように配置した理由を教科書や資料集から考えていった。次の事例は、子どもにとって問いが考えてみたいものとして位置づいていない場面である。

<エピソード 1>

めいさんは、活動が始まると早々に長野県の中央に組み立て工場を配置し、部品工場をその周辺に配置して手を止めた。活動を終えた様子で、資料集を眺めていた。教師が、「グループで配置した理由を聞き合ってみてください」と指示を出すと、グループの人から「どうしてそこなの」と尋ねられた。めいさんは、「ここなら国内のどこにでも同じような距離だから、トラックで運びやすい」と理由を述べた。グループの人は「なるほど」と答えてやり取りは終わった。やり取りを見ていた教師が、「そうだとしたら海外にはどうやって送るの」と尋ねると一瞬考えたが、「海まではトラックで送ります」と答えた。さらに教師が、「そこはどんな土地なのかな」と問いかけると、「山です」と答える。さらに教師が「山は工場をつくるのにいい場所なのかな」と問いかけると、隣の子と一緒に考え「環境に影響しません」と答えた。

(2018 年 11 月 16 日フィールドノーツより)

教師は、めいさんの「わかった」をほぐし「わからない」につなげるために、問いを与えてみた。しかし、教師がいくら問いを投げかけても淡々と答えを出し続けるだけだった。そこには問いに対し「考えてみたい／考えたくない」という位置づく過程がなされていない。この場面で位置づいていない要因として考えられることは、苅宿ほか(2012)の指摘する、他者との交流や活動を通してながらより位置づき方が増幅されていくということとなされていないことである。F2L0 モデルに照らし合わせて見てみると、めいさん(L)がグループの友達(L)と接近していない状態である。また、めいさんは活動対象となる課題に対して距離が近づいている様子がない。その段階で教師(F)がめい

さんと対象とを近づけようと、課題について考えさせるような問いを投げ続けるが、結果として教師が対象と子どもの間を管理することになったために、子どもの関心が対象から離れた事例と言える。教師が問いを与えるだけでは「わかった」状態はほぐされなかった。

(2) 対象を「見る」ことの可能性と課題

本事例は、B 小学校 5 年生、理科の「メダカのたんじょう」の単元での実践である。単元の 1 時間目に、教師が課題や問いなど何も提示せずに、各グループにメダカの数匹入った水槽を置いた。以下は、そのときの子どものやりとりの様子である。

<エピソード 2>

水槽を置くとすぐに子どもたちは身を乗り出してメダカを見始める。「かわいい」「なんか生臭い」「大きいのがいる」など感じたことを素直につぶやく。しばらくするとじゅん君は「こいつオスなんじゃない」と一匹のメダカを指差す。しん君が「どうして」と尋ねると、じゅん君は「だってお腹小さいから」と答える。しかし、しん君はすぐに「いやいや、普通オスの方が大きいでしょ」と反論する。一人が教科書を開き「オスはひれに切れ目があるらしい」と言うと、「本当かな、どれどれ」とひれに注目して観察を始める。他のグループでも子どもたちから問いが多く生まれていた。「メダカはどれくらい大きくなるのか」といった素朴な疑問から、「口が小さいから売っているメダカのえさは食べられるけど、野生では何を食べているのだろう」といった具体的な疑問まで、様々であった。

一方別のグループのまきさん、こう君は、メダカの水槽を眺めてはいるが、グループ内でのやりとりには参加しない。次第に水槽から目を離すことも多くなる。調べてみたいことをノートに書くときは、グループ内の子が書いた内容をそのまま書いていた。

(2019 年 6 月 6 日フィールドノーツより)

この場面では、教師は子どもに接近することも対象に接近することも特にしていない。子どもたちが同じ対象を見て、やり取りをしていく中で、考えてみたい問いが生み出されている。位置づくための第一歩として、まずは一緒に見てみるとい

う活動が自然なやり取りを生み、問いをつくり出すことにつながったと言える。しかし、問いは多く出ているのだが、「きっこうじゃないか」「こうなっているはずだ」といった「見立て」の段階に進んでいる発言は少なかった。全体的に問いを持っているが「なんでだろうね」「不思議だね」で落ち着いているような雰囲気であった。じゅん君の発言に対ししん君が「普通オスの方が大きいでしょ」と言ったことが、相手の見立てに乗る発言であったが、このような発言が他では見られなかった。また、一方で、子どもの中には、ただ見ているだけでやりとりがなく、問いを持たない子もいた。やりとりがないため、位置づき方は増幅していない。メダカに興味のある子とない子で、位置づき方はばらばらであった。荏宿ほか(2012)は、位置づく段階でファシリテータが積極的に子どもや対象に接近していくことは推奨していないが、子どもがより子ども同士や、子どもと対象との距離を近づけるために何か手立てをとる必要がある。次の事例では、ただ対象を見るだけでなく、一緒に活動をやってみる場面を設定し、実践してみた。

(3)「やってみる」の可能性と課題

本事例は、B小学校5年生、理科の「ふりこのきまり」の単元での授業実践である。単元を始める前に、ふりこをつくったり、ふりこの働きで動くものに触れたりしたことがあるかと尋ねたところ、ほとんどの子がなかったため、まずはふりこをつくって遊ばせてみた。ひもと重りとストップウォッチを用意し「ふりこをつくって遊んでみよう」と課題を提示した。

<エピソード3>

子どもたちは活動が始まるとすぐに用具を持っていき、ふりこをつくり始めた。かい君は、隣のゆう君と一緒に、どれだけ重りをつけることができるかに挑戦していた。下に着くくらい重りをつなげ、ふりこを振らせることができ、二人は笑顔でふりこの様子を見ていた。このとき、二人の間では「もう1個つけて」「まだいける」などの声をかけ合っていた。次に、もっとひもを長くしようと話し合う。かい君はいすに上がってひもをできるだけ長くするようにしていた。ゆう君は、何も言わずに笑顔でひもの先に重りをつけ、ふりこを振る。大きく動くふりこを見て「おお」と声を上げる。その後、教室の中でいくつか自分たちと同じようにひ

もを長くしている人たちがいるのに気づき、見て回る。そのうちに、かい君は、ふりこをシンクロさせて振らせてみようという提案をし、2つのチームで一緒にふりこを振らせる遊びが始まる。活動中、笑いはあるが、話し合う様子はない。しばらくしてから教師が「どれが一番ゆっくりふれるか競争してみよう」と提案すると、かい君、ゆう君は「おれいすに立つね」とすぐにひもを長くすることに決めた。各チーム「ちょっと待ってくださいね」「まだですよ」とひもを長くしたり、重りをたくさんつけたりと入念な準備をして楽しみながら活動した。活動後、教師が「重さを変えるとふれ方がかわるのか」という問いを投げかけると、速くなる、遅くなる、変わらない、という3通りの意見が出て、次回確かめる実験をすることになった。(2019年11月14日フィールドノーツより)

この事例では、普段学習活動にあまり乗ってこない子や、別のことをし始めてしまうような子も全員がふりこ遊びに参加することができた。エピソード2との違いは、見るだけではなく、実際にやってみる場面があったことだ。参加者が対象に近づくためには、対象と一緒に見るだけでなく、やってみるということがより効果的であることがわかる。

しかし、この実践の次の時間、重りを変えての実験になったときに、子どもたちの課題に対する興味・関心は低かった。ふりこが10往復する平均時間を出すことに對して「え、計算するんですか」とめんどくさそうな発言をしたり、計測に全員が参加していなかったりした。1時間目は「やってみよう」と対象との距離が近づいた状態で位置づいていたことが、2時間目には「やりたくない」と距離が離れてしまった。要因としては、エピソード1と同様、「見立て」が起こっていないことが挙げられる。重りを変えたときのふりこの速さの予想が3通り出されたが、そのときに「え、それはおかしい」「きっこうなるはずだ」という驚きや違和感を表すような発言は出なかった。ふりこ自体に興味・関心を持つことはできたが、ふりこのもつ規則性についての興味・関心にはつながっていなかった。見立てが起こっていない状況で、重さを変えるとどうなるかという言葉投げかけても、子どもたちの共感は得られなかった。「やって

みること」でふりこに対して関心を高めることはできたが、活動が見立てにつながらなかった事例であった。

3 「わからない」を共有する難しさ

本事例は、A 小学校 6 年生、社会科の「町人の文化と新しい学問」の単元での授業実践である。江戸末期の政策を受けて、それぞれの身分の人々がどのような思いを持ち、どのような行動をとったのかを学んだ。課題を「約 260 年続いた安定した社会は、どのようにゆらいでいったのか」と提示した。グループでの学びが入ると、あるグループでは、課題の答えにあたる文章を見つけ、数人で声に出し読み合わせて確認していた。読み終わるとやりとりはなく、静かに待っている状態だった。そこで教師が「わからないところ」を話すように指示した場面である。

<エピソード 4>

教師が「教科書を読んだとき、どうしてだろうという疑問をグループで出し合ってみよう」と指示をした。かおりさんは、教科書を読み返して「江戸時代の被差別者への政策について『差別が強まった』って書いているけど、どうして差別しなきゃいけないんだろう」と疑問を出した。かいと君は「確かに」と答え、その部分をもう一度読み返した。そこに教師が入り「服を限定するとか、下駄はいちやだめとかは、意味があるのかな」と声をかけると、「ない」「嫌がらせみたい」と返ってくる。しかし、教師がグループを離れると、やりとりは終わる。しばらくしてから、かいと君が、「そういうことしてるから、江戸幕府は終わっちゃったんじゃない」と発言すると、グループの 2 人は納得したような反応をするが、かおりさんは、「それだけじゃないでしょ、260 年続いたのにそれだけじゃないでしょ」と、まだ納得していないところを切り返して言った。それを聞いたグループの 3 人は、「んー、そうだねえ…」と困ったように言い、また教科書を読み始めた。(2019 年 11 月 1 日フィールドノーツより)

この事例は、「わかった」から「わからない」へ半ば強制的に導こうとした事例である。かおりさんのように、「わからない」を見つけることができる子もいたが、見つけられない子や表現できない

子も多くいた。また、グループの子は、かおりさんの持っていたわからなさを共有できていない。教師が唐突に投げかける問いよりは友達に問いを投げられた方が考えようとする意識は見られたが、まだ「問われたから答える」に近い状態であり、答え探しを始めている。子どもたちの頭の中は「わかる」か「わからないか」のどちらかであり、その間の「こうかもしれない」といった「見立て」が起こっておらず、やりとりによる位置づき方の増幅がなされていない。

「わからない」を共有することは難しく、共有できなければ、次の見立ての提供もされにくい。教師が子どもに対し、ただわからないことを話すように指示するだけでは、「わかった」状態をほぐすことは難しいと言える。

4 対象と人とを近づける言葉

(1) 「わかった」をほぐす言葉「やばい」

本事例は、B 小学校 5 年生、国語の「大造じいさんとガン」での授業実践である。初めて、「大造じいさんとガン」の全文を読んだあとのやりとりの場面である。

<エピソード 5①>

全文を読み終えた後、教師が「読んでみてどんな感想がありますか」と尋ねると、「んー…」と、あまり反応がなかった。そこで「一番印象に残った場面はどこですか」と問い直すが、「…残雪が戦ったところ」「最後残雪を逃がしてあげたところかなあ」と、「先生にきかれたから強いて答えるとしたらそこかな」というような返事が 2、3 返って来るだけで、発言がつかまらない。そこで、教師は「もう一度読んでみて、印象に残ったことをノートに書いてみよう」と投げかけた。机間巡視をして書いている内容を見ると、先ほどの発言と同じような内容を書いて、あとは教科書を眺めている子が多かった。(2019 年 11 月 20 日フィールドノーツより)

初めにテキストを読んで感想を求めたときは、教材文が考えてみたい対象となっているとは言えない状態だった。位置づく過程で見ると、参加者と対象との距離が離れている状態である。このときに教師が無理に参加者と対象を近づけようとすると、「先生に問われたから答える」状態になってしまう場面である。このような位置づいていない

ときでは、子どもたちはとりあえず答えを出し、そこから先には進んでいかない。見立てを提供していないし、もちろん見立ての交換も起きていない。この状況をほぐし、見立てを生み出したのは、次のような子どもの言葉だった。

<エピソード5②>

あいさんは、ノートに「タニシ5俵集めるのがやばい」とだけ書いていた。教師がそれを取りあげ、「あいさん、タニシ5俵集めるのはやばいって書いてたけど、それってやばいの」と全体に問いかけると、教室がざわざわし始める。「タニシって何だっけ」「田んぼとかにいるやつ、貝みたいなの」「きもいやつか」「前テレビで見たけど、小さいやつだよ」など、タニシについて話がつながり始める。そこで教師が「1俵ってどのくらいだろうね」と問いかけると、「お米の袋のことかな」と返ってきた。そこで、大体の米袋の大きさに絵を黒板にかき、隣にタニシの絵をかいた。すると、「えーやばいじゃん、何匹はいつてんの」「やばいやばい、1俵に1000匹とかいそう、5俵だと5000匹とか、この人やばい」「絶対下の方にいるタニシ死んでるでしょ…キモイ」という声が挙がる。
(2019年11月20日フィールドノーツより)

教材文が子どもたちにとって考えてみたい対象になり始めたのは、あいさんの「タニシを5俵集めるのがやばい」についてやりとりが始まったところからである。一度読んだときには「わかった」つもりになっていたタニシについてもう一度どのような姿でどれくらいの大きさなのか、そしてそれについて自分はどんな感想を抱いているかなど考え始めている。また大造じいさんがタニシを5俵集めたことも事実としてはわかっていたが、どうしてそんなことをしたのかを「やばい」という言葉を中心に探り始めている。

子どもたちが使う「やばい」には多様な意味が含まれているようだ。洞澤(2009)は、「やばい」という言葉に、若者を中心に新しい用法が生まれていることを述べている。本来「やばい」は、「不都合である」や「危険である」といった否定的な意味であるが、現在では逆の「すばらしい」という意味でも使われている。「(美味しくて) このケーキ、やばい!」というように、「やばい」は、何かを発見したときの喜び、驚き、嬉しさを表す感嘆

詞のように独立語的に肯定的な意味としても使われる。「やばい」には否定的な意味も肯定的な意味もあるため、とても多義である。多義であるにも関わらず、アンケート調査で発話例を分析すると、「やばい」の意味が通じていないと思われる例はほとんどないと述べている。これは、「やばい」がどのような意味になるかは、極めて状況依存的であり、文脈依存的な言葉であるからである。具体的な状況にいるもの同士が、「やばい」という言葉で感情や状況を共有することで、会話は刺激的になり、共感性が高まる。その場合、「やばい」は感嘆表現を超えて、共感表現になっていると指摘している。

以上のことから、「やばい」をまなびほぐしと照らし合わせて捉えてみると、子どもと対象との距離や、子どもと子どもとの距離を縮める言葉として扱うことができる。あいさんが初めに書いた「やばい」という言葉は、まだ肯定的な意味か否定的な意味か判断が分かれる状態である。このとき、学級内には、「すごい」と肯定的に受け取っている子と、「おかしい」と否定的に受け取っている子が混在している。「やばい」という言葉によって、タニシ5俵を集めることが普通ではないことは共感できたが、まだお互いの「やばい」の意味を文脈から探る必要がある。そこに子どもたちがやりとりをする必要性と意味が生まれてくる。また「やばい」は、「普通ではない」という意味であり、荻宿ほか(2012)が述べている「新しい課題・対象と従来の型の不一致の発見」にあたるものである。新しい考える対象が「タニシを5俵集める」ことであり、従来の型は「普通そんなことはしない」で、不一致にあたるところが「それをしているのがやばい」である。見立ての提供をし、見立てに乗ってしながら、「こうではないか」「確かに、あともうとも考えられる」とやり取りをし、大造じいさんの行動に新たな意味をつくりながら「ほぐしている」と言える。

<エピソード5③>

その後、教師が「やばいね、相当時間かかりそう」と言うと、「夏の間中集めたって書いてます」という記述を見つけて答えた。その後、教師が「この人、何でそんなに集めてるんだろう」と問いを投げかけ、グループで考えさせた。あいさんのグループでは、「暇だったとか」

「それだけでしないでしょ、ガンとるんだよ」
「てか残雪との勝負だよ、勝負」「えー、一匹
だけのための」と、徐々に残雪と大造じいさ
んの関係に迫る言葉が出始める。
(2019 年 11 月 20 日フィールドノーツより)

この場面では、大造じいさんの心象にまで迫る
言葉が、テキストに戻りながらグループの中でつ
くられていた。「やばい」という言葉の意味につい
て述べる機会を設定したことがきっかけだった。
また、この場面では、教師が子どもの考えに乗っ
て一緒に考え、問いを出している。先行研究で、
ファシリテータは、参加者の見立てに乗って、ど
のように乗っていくのがよいか手本を示すと述べ
ていたように、子どもの考えに近づき、一緒に乗っ
てみることで他の子どもにも対象との近づき方
を示すことができることがわかってきた。

この事例では、偶然出てきた子どもの言葉、「や
ばい」を使って、見立てを引き出した。次の実践
では、共感や驚嘆を引き出し、他者と感覚を共有
しやすくするために「やばい」場面を探し、テキ
ストを読む実践を試みた。

(2) 可変性のある言葉「やばい」

本事例は、B 小学校 5 年生国語の、伝記を読ん
で人物の考え方と自分とを関連させながら読む単
元である。教材文の「百年後のふるさとを守る」
を読み、課題として伝記の主人公である「浜口儀
兵衛のやばいところはどこか」と提示したあとの
グループでの学びの場面である。

<エピソード 6>

活動に入るとすぐに、ゆきさんは「ここやば
いよね！住む家も食べるものも着るものもな
い村人に、自分のお金を出したとこ」と勢いよ
く話す。まいさんも「うん、私もそこはやばい
と思った！」と共感する。こうじ君も「自分の
金だぜ、普通出さないっしょ」と付け足す。さ
らに教材文を見ていたわたる君が「1300 人…」
とぼそっと呟くと、こうじ君が「それ、1300 人
ってのもやばいよ」とのってくる。そこに教師
が加わり「確かにそうだね、例えば食事代 300
円だとしても、1300 人分だとしたら…」と言
うと、「やば、1 日 30 万とかじゃん、絶対無理」
「どんだけ金持てんの」とつながる。

その後、全体で他のグループでどんな話題が
出たか共有した。教師の「やばいところはどこ

でしたか」という問いかけに、ゆう君が挙手し、
「植えた松…数千本」と力強く答えた。教室に
「あ〜」「確かに」という共感の声があがる。
教師が「何がやばいの」と尋ねると「え、お金
ですよ」「時間もじゃない」「距離もね」と違っ
た視点からの意見が出てくる。しょう君は「村
人もだよ」と発言すると、共感の「あ〜」とい
う声と、「え、どういうこと」という声があが
る。意味を尋ねると「そんな工事に 4 年もつい
ていった村人たちもやばい」と話す。教師が「だ
よね、村人は文句言わなかったのかな」と言う
と、「先生、賃金も儀兵衛出してる、毎日」と
すぐに記述を見つけて答えた。かい君は「どん
だけ金持ちなんだよ」と呟き、その日の家庭学
習で、浜口儀兵衛が実際に使った金額や、どう
して金持ちだったかを調べてきた。
(2019 年 12 月 3 日フィールドノーツより)

次の時間にも「やばいところ」の話は続き、店
をつぶしてまで堤防の建設を優先させた人間性に
触れる考えも出された。この事例では、課題提示
から授業終盤まで、子どもたちのやりとりが非常
に頻繁に行われていた。洞澤(2009)が述べてい
るように、「やばい」によって発話者の感情や状況を
共有しつつ、周りの子どもたちの共感性が高まっ
ていた。同時に、「わかるわかる」と共感しながら
も、それぞれが抱いている「やばい」の意味が少
しずつ違っていることから、すり合わせるための
やりとりが生まれている。「やばい」は子どもの受
け取り方によって違った解釈のできる可変性のある
言葉であることがわかる。「やばい」ということ
は共感できるが、それをどう解釈するかは、個人
に委ねられている。また、ゆう君の植えた松のや
ばさもしょう君の村人のやばさも、「やばい」とい
う言葉だけでは文脈が理解できないため、「あ〜」
と共感しつつも「ん…どういうことだ」という違
和感も同時に起こっている。「わかった」でも「わ
からない」でもない、その中間に位置するような
状態である。事実、共感はしていてもその意味を
表現させると、やばさは「金額」「時間」「距
離」とそれぞれ違っていた。教師が「どこがやば
いのか」ともう一度テキストに戻すような問いを
与えることで、「やばい」以外の言葉で考えを表現
することができた。

5 おわりに

本研究では、「わかった」から「わからない」へ移行する過程を「ほぐす」と見立てて分析し、その過程がどのように起こるかを実践的に探り明らかにし、教師の役割について検討した。明らかになったことは以下の二点である。

第一に、子どもが対象に対し、「やってみたい」と位置づけたとしても、次の「見立てる」段階にはそう簡単に移行しないということである。メダカやふりこの事例のように、子ども同士が一緒にものを見たりやってみたりすることでやり取りが生まれ、位置付けていくことがわかった。しかし、その次の段階の「見立てる」を行っている子の考えや、教師の見立てに乗ってみる過程に進んでいかないと、学びがそこで停滞してしまう。また、問いや答えが周りの子に共感されないと、「見立てに乗る」ことが起こりにくいことがわかった。教師の役割として、誰も見立てに乗ってこないときに、教師が乗り方の手本を示してみることが挙げられるが、子ども同士や、子どもと対象との関係性が薄い場合は効果を得られないことがある。

第二に、「見立てる」を生み出すためには、可変性のある言葉でやりとりをしてみることと、「よい」「悪い」以外の表現で考えてみることが重要である。本研究で出会った言葉は「やばい」であった。

「やばい」は多様な意味や感情が込められた言葉である。そのため、言葉の受け手の解釈も多様になる。「わかるか」「わからないか」ではやりとりが起きなかったが、その間に「やばいか」を挟んでみることで、「どうやばいか」「何がやばいのか」という、一人ひとりの少しずつ異なる解釈の交流が始まる。その場面で「こうではないか」「確かにそうだ」「でもこうとも考えられる」という、見立てたり、見立てに乗ったり、新たな見立てを提案したりするやりとりが生まれている。「やばい」以外にも子どもたち同士で共有しやすく、意味に可変性のある言葉は多くあると考えられる。例えば驚嘆の「えー！」や違和感を表す「あやしい…」といった言葉も、「やばい」と同じような働きがあることが予想される。これらの言葉にも、感覚的、感情的な意味合いが含まれている。授業での話型指導のように、誰かの発言に対し「いいです」「違います」の二択で表現してしまうと、そこに感覚や感情、解釈の余地がなくなってしまう。エピソード3では、「よい」「悪い」の世界に教師がすぐ

に持っていかうとしたことによって、対話が途切れ学びが停滞してしまった。もし「どうですか」に対する返事が、「やばいですね」「えー」「微妙…」といったものであれば、その先お互いの解釈を交流する場が生まれてくることが予想される。そのとき他の子と、何が驚きなのか、どこが納得できないのかを共感できないのであれば、一緒に対話をしながら味わっていく必要があり、対話を促すのが教師の役割と言える。さらに教師の役割として、「やばい」のような可変性があり、共感を生む言葉が出されたとき、その先は「やばい」以外の言葉で表現させることが重要である。そして、それぞれの見立てに教師も一緒に乗りながら、よりよい考えを探していくことである。

他教科においても、解釈や解き方が子どもに許されている状況をいかにつくっていくかが探究的な学びを実現する上で重要であると考えられる。今後の課題として、他教科において「見立て」を生み出す言葉や活動、状況とはどのようなものなのか、実践しながら明らかにしていくことである。

引用文献

- 洞澤伸(2009)「若者たちの間に広がる「やばい」の新しい用法」、『岐阜大学地域科学部研究報告』, no25, 39-58.
- 荻宿俊文・佐伯胖・高木光太郎(2012)『ワークショップと学び3 まなびほぐしのデザイン』, 東京大学出版.
- 三宅なほみ・東京大学 CoREF・河合塾(2016)『協調学習とは 対話を通して理解を深めるアクティブラーニング型授業』北大路書房.
- 三宅芳雄・白水始(2018)『教育心理学特論』放送大学教育振興会.
- 佐伯胖(2004)『「わかり方」の探究 思索と行動の原点』小学館.

参考文献

- 古屋和久(2018)『「学び合う教室文化」をすべての教室に 子どもたちと共に創る教室文化』, 世織書房.

The Role of Teachers in Interactive and Inquisitive Learning : Focus on the Process of Unlearn
Satoshi TSUKINO